

Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado na Escola
Básica 2,3 Ferreira de Castro

Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica 2,3 Ferreira de
Castro, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana:
Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves
Orientador da Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro:
Licenciada Ana Maria Ribeiro Antunes Banha

Júri:

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciada Ana Maria Ribeiro Antunes Banha, docente da Escola Básica 2, 3 Ferreira de Castro

Ana Catarina Baeta Alegria

2014

Agradecimentos

Aos meus alunos por todos os momentos de aprendizagem que tivemos em conjunto.

Aos professores orientadores por toda a sua sabedoria e conselhos.

À professora Ana Roque pelos ensinamentos no desporto escolar e pelos bons momentos que tive na dança.

À professora Maria Teresa Moreira pelos ensinamentos na direção de turma e que tão preciosos foram.

À direção da Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro por toda a disponibilidade e carinho com que nos receberam e satisfizeram todos os pedidos dos estagiários.

A todos os professores e assistentes operacionais da Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro pela ajuda incansável em tudo o que precisei.

Aos meus pais e irmão pelo apoio incondicional.

Ao meu namorado pela compreensão e paciência.

À minha equipa por todo o apoio.

A todos os meus amigos.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório tem como objetivo a análise reflexiva do processo de Estágio Pedagógico na Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro, constituindo-se como um momento fundamental para o desenvolvimento das competências de Professor de Educação Física.

Toda a análise realizada teve em conta as competências definidas no guia de estágio pedagógico (2013-2014) desenvolvidas nas quatro áreas de intervenção do presente processo formativo: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – inovação e investigação; área 3 – participação na escola; e área 4 – relação com a comunidade. Para cada área foi elaborada uma descrição, análise, reflexão e projeção acerca de todo o trabalho que lhes foi inerente.

A finalizar, efetuei um pequeno balanço sobre a contribuição que o presente processo de estágio teve na minha formação enquanto futura docente da disciplina de Educação Física.

Palavras-chave: Alunos, Processo Ensino-Aprendizagem, Indisciplina, Dificuldades, Estratégias, Educação Física, Desporto Escolar, Direção de Turma, Formação, Reflexão.

Abstract

This report has the goal to a reflective analysis of the whole process of teaching practice, in Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro. This teaching practice is essential to develop skills in physical education teacher.

The entire analysis took into account the competencies defined in the pedagogical internship guide (2013-2014) to develop in the four areas of intervention of this formative process: area 1 - organization and management of teaching and learning; area 2 - innovation and research; area 3 - participation in school; and area 4 - relationship with the community. For each area was elaborated a description, analysis, reflection and projection about all the work inherent to them.

To conclude, I performed a small balance on the contribution that this internship had in my own training as a future teacher of Physical Education.

Key-words: Students, Teaching-Learning Process, Indiscipline, Difficulties, Strategies, Physical Education, School Sport, Class Director, Formation, Reflection

Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização	2
2.1 Contextualização da Escola	2
2.1.1 Oferta Educativa.....	3
2.2 Caracterização da Comunidade Escolar.....	4
2.3 Educação Física.....	4
2.3.1 Grupo Disciplinar de Educação Física	4
2.3.2 Estágio Pedagógico.....	5
2.3.3 Recursos para a Educação Física	6
2.4 Caracterização da turma	6
3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	8
3.1 Planeamento	9
3.2 Avaliação.....	17
3.3 Condução do Ensino	21
4. Área 2 – Investigação e Inovação	30
5. Área 3 – Participação na Escola	33
6. Área 4 – Relação com a comunidade	38
7. Reflexão Final.....	40
8. Referências Bibliográficas.....	42
9. Anexos.....	45

Índice de Anexos

Anexo 1: Projeto Educativo de Escola

Anexo 2: Estudo de Turma 7ºD

Anexo 3: Plano Anual de Turma – 7ºD

Anexo 4: Plano de Etapa (exemplo)

Anexo 5: Plano de Unidade de Ensino (exemplo)

Anexo 6: Projeto de Observação Inter-Estagiários

Anexo 7: Balanço das aulas ao primeiro ciclo

Anexo 8: Projeto de Investigação da área 2

Anexo 9: Projeto de Acompanhamento de Direção de turma

Anexo 10: Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar

Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AEFC – Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro

AI – Avaliação Inicial

DT – Diretor de Turma

EBFC – Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro

EF – Educação Física

FMH – Faculdade Motricidade Humana

GEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos desportivos coletivos

NE – Núcleo de Estágio

OE – Orientador de escola

OF – Orientador de faculdade

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UE – Unidade de Ensino

1. Introdução

O presente documento surge no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e tem como principais objetivos a descrição e análise reflexiva do processo de estágio realizado na Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro (EBFC).

Esta análise reflexiva será baseada nas metas propostas pelo Projeto Educativo de Escola para o triénio da Escola Básica Ferreira de Castro, nas competências descritas no guia de estágio pedagógico para o presente ano letivo, nos objetivos de formação propostos no início do ano letivo e nos relatórios de etapa e em todos os documentos produzidos ao longo do estágio. No final deste documento será feita uma reflexão final acerca dos conteúdos abordados neste relatório. Numa perspetiva mais crítica pretendo deixar algumas considerações para o futuro.

O presente relatório apresenta-se organizado em três partes. A primeira envolve uma contextualização, sendo caracterizada a EBFC, o Grupo Disciplinar de Educação Física (GEF), o núcleo de estágio (NE), bem como a turma com a qual desenvolvi o processo de estágio. A segunda parte envolve uma reflexão crítica referente a cada uma das áreas que compõem o estágio pedagógico, áreas essas que se encontram definidas no Guia de Estágio 2013/2014:

- Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem;
- Área 2 – Investigação e inovação pedagógica;
- Área 3 – Participação na escola;
- Área 4 – Relação com a comunidade.

Na última parte será apresentada uma reflexão final acerca da realização de todo o processo de estágio pedagógico.

Pretende-se com o presente documento, não só realizar uma descrição das atividades realizadas nas várias áreas que compõem o estágio pedagógico bem como fazer uma análise reflexiva e crítica, recorrendo, sempre que possível, de documentação pertinente.

2. Contextualização

2.1 Contextualização da Escola

Freguesia desde 5 de Janeiro de 1962, a freguesia de Algueirão-Mem Martins localiza-se no centro do concelho e caracteriza-se por possuir duas zonas distintas: uma zona urbana (Algueirão, Mem Martins e Mercês) e uma zona com características rurais (Sacotes, Baratã, Recoveiro, Casal da Mata, Raposeiras, Pexiligais, Coutim Afonso e Barrosa). Esta freguesia possui uma das maiores densidades populacionais do conselho de Sintra.

A EBFC insere-se no Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (AEFC) e é a sede deste agrupamento. A EBFC localiza-se na Rua Ferreira de Castro, nº 13, em Ouressa, freguesia de Algueirão – Mem Martins e concelho de Sintra. O AEFC deve o seu nome a José Maria Ferreira de Castro. Esta personalidade foi um dos autores portugueses que viu maior número de livros traduzidos para a maioria das principais línguas europeias.

O AEFC é composto por 6 escolas: Escola Básica 2,3 de Ferreira de Castro; Escola Básica do 1º Ciclo Nº1 de Mem Martins; Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Mem Martins; Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Ouressa; Jardim de Infância de Mem Martins Nº2; Escola Básica do 1º Ciclo Nº3 de Mem Martins;

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro está integrado no Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária II (TEIP II) com o intuito de criar as condições para se conseguir uma melhoria do ambiente educativo por forma a promover o sucesso educativo dos alunos. A integração neste programa deve-se ao número de ocorrências reportadas ao Gabinete de Segurança do Ministério da Educação e ao número de intervenções concretizadas pelo projeto da Escola Segura para proteção dos alunos. Os problemas relatados que o AEFC pretende resolver são: as elevadas ocorrências de comportamentos de indisciplina, diminuir as taxas de insucesso de escolar e o fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Pelo AEFC estar inserido neste programa dispõe de recursos que outras escolas não têm, como por exemplo, a presença de um animador nos espaços de recreio, dispõe de um número maior de psicólogos, mais horas dedicadas ao apoio e de maior ajuda nas verbas para recuperação da escola. (AEFC, 2011a)

O projeto educativo de escola, no seu documento, refere a missão e as finalidades do agrupamento. A missão deste agrupamento de escolas é a escolarização de todos os

alunos promovendo a sua formação integral e contribuindo para que sejam cidadãos ativos e conscientes dos seus direitos e deveres, privilegiando a inclusão. Neste seguimento a sua visão é ser uma escola de referência a nível nacional, primando pelos resultados dos seus alunos e pela integração efetiva, promovendo a inclusão plena e a progressão social, e constituindo um pólo cultural na comunidade. Este agrupamento de escolas procura alcançar as seguintes finalidades: melhorar significativamente as qualificações e condições de trabalho de todos os elementos da comunidade escolar; construir a autonomia do agrupamento no quadro de uma gestão partilhada, em que se articulam os vários órgãos e serviços; formar integralmente os alunos, aumentando os níveis de sucesso e promovendo uma formação de índole académica e tecnológica sólida; tornar o agrupamento numa instituição com identidade própria, interveniente e aceite de pleno direito junto da comunidade. (AEFC, 2011b)

De forma a promover a inclusão de todos na escola existem duas unidades de ensino especial na EBFC para os alunos pertencentes ao ensino especial. Nestas unidades desenvolvem um outro tipo de atividades diferentes das que realizariam no seio das turmas do ensino regular.

2.1.1 Oferta Educativa

As ofertas educativas da escola para os alunos do 3º ciclo de escolaridade são cerâmica, teatro, educação tecnológica e música. No início do ano letivo as ofertas educativas são distribuídas pelas turmas e cada uma das turmas tem acesso a uma das ofertas educativas atrás apresentadas.

O AEFC oferece, aos seus alunos de 1º ciclo de escolaridade, atividades de complemento curricular (AEC). São elas: atividades físico-motoras, inglês e expressões artísticas. Estas atividades são realizadas num período pós-aulas.

O agrupamento oferece ainda programas de percurso curricular alternativos (PCA) para alunos que possuam maiores dificuldades na aquisição de conhecimentos e cursos vocacionais para segundo e terceiro ciclo de escolaridade para alunos que estejam fora da escolaridade obrigatória.

Existem vários clubes como o clube das artes, o clube de exercício, o clube de história, oficinas de língua e o clube de desporto escolar onde os alunos poderão aprofundar e melhorar as suas competências.

2.2 Caracterização da Comunidade Escolar

Segundo o projeto educativo do AEFC (2011b), a EBFC contém um elevado número de alunos com necessidades educativas especiais e um elevado número de alunos beneficiários dos serviços de ação social. A EBFC possui 1136 estudantes, dos quais 521 frequentam o 2º ciclo e 615 frequentam o 3º ciclo. Estes alunos encontram-se distribuídos por 46 turmas, onde se incluem 3 turmas de PCA (5º, 7º e 9º Anos) e uma no 1º ano do Curso de Educação e Formação, tipo 2, de Operadores de Informática.

A população escolar caracteriza-se pelos elevados casos de indisciplina, insucesso escolar e o fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação, como já foi referido anteriormente.

2.3 Educação Física

2.3.1 Grupo Disciplinar de Educação Física

O GEF insere-se no Departamento de Expressões e é composto por 13 professores, sendo que a maioria dos professores pertencem do quadro de docentes da escola. Os professores são responsáveis, para além de lecionar a disciplina de EF, pelos vários núcleos de desporto escolar e pelas atividades previstas no plano anual de atividades.

Enquanto professora estagiária, foi muito bem recebida e acarinhada por todos os professores do grupo disciplinar e por todos as assistentes da EBFC, que sempre se mostraram disponíveis para auxiliar os professores estagiários.

Existem vários documentos elaborados pelo GEF, tais como o regulamento de educação física e os documentos com as normas e critérios de avaliação da disciplina para cada ano de escolaridade, para que todos os professores trabalhem para a mesma direção. O grupo disciplinar caracteriza-se por ser um grupo que dependendo das tarefas que sejam necessárias resolver o grupo une-se ou trabalha de forma individual. Não existiu nenhuma reunião prévia nem após à avaliação inicial, de modo a aferir o plano plurianual, documento inexistente no grupo e que deveria ser criado.

Durante todo o ano letivo, foi possível observar diferentes maneiras de lecionar e que o programa nacional de educação física (PNEF) é apenas uma linha orientadora da prática do professor de educação física.

Existiram várias reuniões de grupo disciplinar onde foram discutidas as organizações das atividades de final de período. Estas reuniões não foram marcadas periodicamente mas sim quando houve necessidade de reunir.

Considero que o grupo disciplinar funciona bem, onde todos os professores se respeitam e comunicam, contudo, destaco algum desinteresse por parte de alguns professores nas reuniões do grupo disciplinar.

2.3.2 Núcleo de Estágio

Segundo Ribeiro (2005), o estágio pedagógico é uma excelente ocasião para os estagiários aprenderem a ensinar, integrando os conhecimentos adquiridos durante a sua formação num todo e colocando à prova as suas crenças e convicções. Coleman & Mitchell (2000) citado por Ribeiro (2005), consideram que o estágio é fundamental na preparação de um professor e vários autores (Connant, 1963; Siedentop, 1983; Paese, 1984; Tannehil & Zakrajsek, 1988; Coulon, 1991 citado por Ribeiro, 2005) referem que o estágio pedagógico é a experiência mais valiosa da preparação profissional.

O núcleo de estágio da EBFC é composto por três estagiários. Segundo Jardim (2007, p. 98),

“a formação realizada com mais do que um formando possibilita a reflexão em conjunto, troca de ideias e a observação, com vista à superação da resolução dos problemas que surgem diariamente. Desta forma, num trabalho cooperativo, a formação torna-se mais rica”.

Segundo Jacinto (2003), existem vários estudos que afirmam que o supervisor pedagógico, é a principal fonte de influência na formação do estagiário, ao nível dos seus comportamentos e atitudes. A supervisão deste estágio pedagógico foi realizada por dois orientadores: um orientador da FMH e uma professora de educação física (EF) da EBFC. A presença da orientadora de escola foi fundamental na disponibilidade, orientação e partilha de conhecimentos em todas as atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo. Quanto ao orientador de faculdade, a sua orientação foi preciosa no acompanhamento do trabalho desenvolvido, transmitindo informações e sugestões para melhorar todas as atividades desenvolvidas.

Para Teixeira (2007), torna-se necessário articular e contextualizar o conhecimento teórico e prático, em que a aprendizagem adquirida na prática é um elemento formativo

essencial, devendo assumir uma presença indiscutível. O estágio pedagógico permitiu-me colocar os meus conhecimentos em prática, adquirir novos conhecimentos e obter outros saberes na área do ensino da EF, que serão fundamentais na minha futura atividade profissional. Onofre (2003) refere que o conhecimento prático do professor, possibilita que os mesmos possam resolver os problemas concretos que encontrarão ao longo da vida profissional.

2.3.3 Recursos para a Educação Física

A escola dispõe de quatro espaços para a educação física. O pavilhão desportivo, normalmente, está dividido em dois espaços: P1/P2 (dois terços do pavilhão) e P3 (um terço do pavilhão). Ainda dispõe de um campo exterior e de dois ginásios.

O pavilhão desportivo é um espaço com características polivalentes, por ser possível realizar quase a totalidade das matérias. O campo exterior possui menos valências que o pavilhão. Os ginásios são utilizados na lecionação da ginástica, dança e para aplicação dos testes do fitnessgram.

As rotações pelos vários espaços desportivos sucedem-se de três em três semanas, contudo existiram rotações com duas semanas de duração.

Quanto aos recursos materiais, os mesmos existiam em quantidades suficientes e encontravam-se na maioria dos casos em boas condições para utilização no início do ano letivo. Verificou-se um grande desgaste das raquetes de badminton e das bolas de voleibol.

A turma do 7ºD possuiu de 2 aulas semanais de Educação Física, uma de 50 minutos e outra de 100 minutos.

Devido ao estipulado pelo GEF, os alunos dispõem de dez minutos para troca de equipamento e nas aulas de 100 minutos dispõem do mesmo tempo para troca de equipamento mais o tempo de intervalo entre os dois blocos. Desta forma, cada aula terá efetivamente 40 minutos e 85 minutos, respetivamente.

2.4 Caracterização da turma

Inicialmente, a turma do 7º D era constituída por 30 alunos, sendo 15 alunos pertencentes ao género masculino e 15 ao género feminino. Os alunos tinham idades

compreendidas entre os 12 e os 16 anos e a média de idades da turma era 12,6 anos. No final do ano letivo, a turma terminou com 29 alunos inscritos. Esta turma caracterizava-se por conter alunos imaturos, com um grau de autonomia baixo com muitos comportamentos desviantes, os alunos com muita dificuldade em concentrar-se, dificultando os momentos de instrução e a gestão da própria aula.

No início do ano letivo estava sinalizado apenas um aluno com historial de necessidades educativas especiais, diagnosticado com uma perturbação de ordem afetiva e emocional, o que provoca uma grande desorientação sobre si próprio e os outros, dificuldade nas interações sociais e bruscas alterações de humor. No 3º período, foram sinalizados mais dois alunos por demonstrarem elevadas dificuldades de aprendizagem.

A turma continha 5 alunos com IMC superior ao recomendando para a idade e algumas alunas com demasiados complexos com o seu corpo.

Esta turma caracterizava por ser uma turma muito heterogénea a nível de comportamento e de aproveitamento, possuindo alunos com muito bom aproveitamento e alunos com um nível muito fraco. Relativamente ao comportamento a turma caracterizava como sendo muito conversadora e com alunos perturbadores, o que provocava a diminuição da concentração dos alunos nos momentos de instrução e posterior dificuldade em seguir uma instrução.

A maioria dos alunos gostava da disciplina de educação física, contudo são poucos os alunos que praticam algum desporto/atividade física fora da escola.

Em termos de dinâmica de grupo, no início do ano letivo, esta turma, subdividia-se em pequenos subgrupos, dispersos, sem laços de amizade e união evidentes entre os vários grupos. De uma forma geral, pareciam dar-se todos bem, no entanto, era visível uma clara separação entre os rapazes e raparigas. No final do ano letivo era possível verificar uma melhoria na dinâmica de grupo, com a redução dos subgrupos e com uma maior interação entre os alunos.

A turma caracterizava-se por ser um grupo sem hábitos e rotinas (de prática de atividade física) instaladas, demorando muito tempo nas transições dos exercícios, também na reunião para os períodos de instrução e/ou para se organizarem autonomamente na realização de grupos ou montagem do material (tarefas estas que, por vezes, não chegam mesmo a superar sem a ajuda do professor). Eram alunos que precisavam de serem chamados à atenção constantemente sobre a correta utilização dos

materiais. Os alunos apresentavam algumas dificuldades em manter o silêncio e déficit de atenção nos momentos de instrução.

No final do ano letivo, esta turma continuava a evidenciar uma elevada heterogeneidade. Quando comparados por género, era possível verificar que a maioria dos rapazes que atinge níveis mais elevados de desempenho quando comparados com a maioria das raparigas. Na turma era possível distinguir três grupos: um mais apto e com níveis bons de desempenho; um grupo de alunos com níveis razoáveis de desempenho e outro menos apto, onde são detetadas elevadas dificuldades no desempenho na generalidade das matérias.

Relativamente à participação, cooperação e entreajuda, estas competências foram evoluindo de forma positiva ao longo de todo o ano letivo.

Existem um grupo de alunos que durante todo o ano letivo apresentaram comportamentos de desvio e/ou de indisciplina. Apesar das várias tentativas de remediação, não foi possível verificar grandes alterações sobre esta questão.

3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

O estágio pedagógico permite a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelo formando que agora se torna professor (Teixeira, 2007). É neste sentido que a área da organização e gestão do ensino e da aprendizagem se torna uma das áreas mais importantes de todo o processo de estágio. Esta área compreende todo o processo relativo à lecionação das aulas da disciplina de educação física: planeamento, avaliação e condução do ensino.

O processo de estágio pedagógico iniciou-se com as primeiras reuniões para a preparação do arranque do ano letivo e receção dos alunos. Nestas reuniões tive a oportunidade de conhecer a diretora de turma que ia coadjuvar e de começar a trabalhar nos assuntos pertencentes à direção de turma. As restantes reuniões deram-me um conhecimento geral do funcionamento da escola. Foi durante estas semanas que tiveram lugar as primeiras reuniões com os professores orientadores de estágio, para preparar o trabalho que viria a ser desenvolvido durante o ano letivo, principalmente ao nível desta área de estágio. No arranque das aulas foi-me solicitado pela orientadora de escola que preparasse as primeiras duas aulas de apresentação e de adaptação, com o objetivo não só de conhecer melhor os alunos diagnosticando algumas dificuldades e facilidades mas

também para que os alunos se habituassem de novo às aulas e para eu me adaptar também à leção das aulas. Foram planeadas duas aulas, uma aula de apresentação e uma aula prática utilizando jogos pré-desportivos.

3.1 Planeamento

“O ensino mediante planificação e análise adquire os contornos de uma atividade racional e humana, mas também liberta o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.”

(Bento, 2003)

Os primeiros planos de aula elaborados eram pouco pormenorizados, pelo que tive a necessidade de alterar os planos de forma a estipular mais o que pretendia realizar e assim dar-me mais confiança sobre o que pretendia realizar. As primeiras impressões que tive da turma foram que era uma turma constituída por alunos com níveis de desempenho muito heterogéneos entre si, com alguns comportamentos desviantes.

Segundo Bossle (2002), o planeamento consiste numa orientação da ação do professor que serve para organizar e direcionar o trabalho a desenvolver conferindo-lhe coerência com as metas traçadas. Assim, o planeamento surge como uma das principais tarefas que o professor deve realizar mesmo antes do arranque do ano letivo, dado tratar-se de uma antecipação e previsão organizada e regida por objetivos.

Tal como referido por Bossle (2002), iniciei os processos relativamente ao planeamento com o planeamento da avaliação inicial. Este planeamento consiste, tal como o nome indica, na avaliação inicial dos alunos nas diferentes matérias. Este planeamento pretendia orientar todo o processo da avaliação inicial. Neste documento são decididos os recursos materiais, espaciais, temporais e tudo o que é necessário para uma boa gestão e organização das aulas durante este período. Neste documento também se teve em consideração o estabelecimento de rotinas e regras.

Paralelamente, o núcleo de estágio, após uma leitura do protocolo de avaliação inicial (PAI) do grupo de educação física, apresentou uma nova proposta para o mesmo. Verificamos que o protocolo de avaliação inicial do GEF não estava de acordo com o estudado na unidade curricular de avaliação inicial. O protocolo não apresentava objetivos

nem indicadores para cada nível de desempenho na área das atividades físicas mas apenas os exercícios que compoñham cada nível de desempenho. Não existia nada estipulado sobre a avaliação dos conhecimentos nem sobre a avaliação da aptidão física. A proposta de protocolo de avaliação inicial, elaborada pelo núcleo de estágio, não foi aceita pelo GEF por terem sido observados alguns fatores que dificultavam a sua aplicação no terreno. O mesmo erro foi apontado às fichas de registo, elaboradas com base nos conhecimentos adquiridos na unidade curricular Avaliação Educacional, que por conterem demasiados itens a avaliar, era impossível realizar uma avaliação tão pormenorizada de cada aluno em tão pouco tempo.

No seu documento, o PNEF refere algumas considerações sobre a avaliação inicial:

“Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.”

(Jacinto et. al, 2001; p. 22)

Com esta avaliação pretende-se diagnosticar, prognosticar e projetar, ou seja, diagnosticar o nível inicial dos alunos, prognosticar as possibilidades de desenvolvimento e projetar como serão alcançados esses mesmos objetivos e estabelecer rotinas de organização. Com estas informações também poderão ser formados grupos de nível, adequando os objetivos às necessidades dos alunos. Esta avaliação é fundamental para o começo de todo o planeamento e deve ser realizada no início do ano letivo.

Na etapa de avaliação inicial (AI) que realizei procurei avaliar o maior número de matérias possível, de forma a ter uma ideia geral da turma, avaliando as aptidões e dificuldades dos alunos. O período de avaliação inicial durou cerca de 7 semanas de aulas, de 16 de setembro a 31 de outubro, terminando com a semana de aplicação dos testes fitnessgram. Esta semana assim se denomina pois todos os docentes de educação física aplicam a bateria de testes do fitnessgram neste momento.

Para organizar melhor este período, que teve a duração de sete semanas, comecei por fazer um pequeno cronograma, onde distribuimos as matérias pelos espaços e pelos dias. Esta distribuição sofreu algumas alterações depois de reunirmos com a professora orientadora, o que se revelou importante pois, devido à nossa inexperiência, não tínhamos noção da impossibilidade de lecionar todas as matérias que tínhamos planeado. Depois

desta reformulação, iniciei o planeamento de cada aula da etapa em questão, tendo como base a estrutura de planeamento que tinha utilizado nas aulas de adaptação. Os primeiros planos de aula, à semelhança do que já tinha acontecido nas aulas de “adaptação”, por serem pouco pormenorizados, revelaram-se insuficientes para servirem de base à condução das aulas. Estas dificuldades sentidas com os planos de aula foram superadas com a inserção de mais alguns detalhes: horas de mudança da fase da aula e mudança de estação, pequenas “dicas” sobre que deveria fazer em cada fase da aula.

Para superar as dificuldades em interpretar aquilo que observava e em recolher de dados para o preenchimento das fichas de registo, ou seja, a avaliar procurei assistir às aulas lecionadas pelos colegas do núcleo de estágio para ir treinando a minha técnica a avaliar.

O facto de ainda não conhecer os nomes dos alunos e no final das primeiras aulas do período de avaliação inicial deparar-me com “alunos invisíveis”, alunos que não possuía qualquer informação sobre os seus níveis de desempenho fez com que fossem feitas reformulações às fichas de registo, simplificando-as, com base nas opiniões dos professores orientadores e grupo de educação física, de forma a facilitar o processo de avaliação. As novas fichas de registo continham os exercícios-tipo, identificando as competências a serem avaliadas e várias espaços para cada nível: casos críticos, os níveis médios e superiores. Esta simplificação das fichas de registo resolveu outra dificuldade que senti: recolher informações e ao mesmo tempo dar feedbacks, controlando assim a turma à distância. Assim, conseguia ensinar conteúdos ao mesmo tempo que estava a avaliar.

De acordo com Carvalho (1994), não é necessário observar todos os alunos em todas as situações, uma vez que os casos “típicos” destacam-se facilmente, onde o professor deve focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar.

No futuro, deverei procurar realizar uma observação com base nas informações anteriormente descritas por Carvalho (1994). Antes de iniciar o processo de avaliação inicial, deverei preparar mais aulas de adaptação em turmas que desconheço para que possa familiarizar com os alunos, quer ao nível dos seus conhecimentos, capacidades e dificuldades, quer ao nível dos comportamentos e relacionamentos que se estabeleciam entre si. Estas aulas iriam permitir-me realizar uma melhor caracterização da turma e posteriormente uma melhor avaliação pois dar-me-ia tempo para aprender os nomes dos

alunos. Caso se tratasse de uma já lecionada por mim, no ano letivo anterior, estas aulas de adaptação já não seriam necessárias, iniciando-se logo o processo de avaliação inicial.

Após o término e com base nas informações obtidas na avaliação inicial foi elaborado o plano anual de turma (PAT). Este documento possibilita a orientação do trabalho a realizar durante todo o ano letivo e contempla aspetos importantes como: a caracterização da turma, em traços gerais, e na disciplina de EF, os resultados da etapa de avaliação inicial em cada matéria da área das atividades físicas desportivas e na área da aptidão física, as matérias prioritárias a lecionar, o planeamento anual, com as datas e a duração de cada unidade de ensino (UE) e quais as matérias a serem lecionadas, os objetivos terminais para cada matéria da área das atividades físicas desportivas, as estratégias e metodologias de ensino a serem utilizadas ao longo do ano, e, finalmente, os processos avaliativos. Encontrando-se dividido por etapas, o PAT é o documento que orienta a construção dos planos de etapa e de UE, de modo que haja uma articulação coerente entre todos os planos, garantindo a diferenciação e progressão das aprendizagens necessárias ao sucesso dos alunos.

Tal como refere Januário (1992), o PAT é o processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino e dos alunos das diferentes turmas. Com este documento, o professor cria um retrato geral da turma identificando as matérias de desenvolvimento prioritário.

Relativamente à construção deste documento surgiram logo algumas dificuldades no estabelecimento de objetivos a longo prazo, devido à complexidade e imprevisibilidade do ensino, tal como referido por Teixeira (2007). Deparei-me com algumas dificuldades ao nível da identificação das matérias prioritárias uma vez que as considerava como o conjunto de matérias nas quais os alunos apresentavam mais dificuldades. Contudo, a definição das matérias prioritárias não se restringe simplesmente a essas matérias, sendo necessário ter em conta os critérios de avaliação, mais especificamente no que é necessário para atingir o sucesso na disciplina, ou seja, o nível 3. Para além desta dificuldade surgiram outras, como a definição de um nível a alcançar no final do ano letivo, a distribuição das matérias e consequentemente dos seus objetivos ao longo do ano. Estas dificuldades surgiram devido ao desconhecimento do ritmo de aprendizagens dos alunos é quase total. Estas dificuldades foram superadas com o auxílio da OE e de algumas professoras pertencentes ao GEF.

Considero que no futuro, não deverei ter tantas dificuldades no estabelecimento de objetivos a longo prazo nem na definição das matérias prioritárias, contudo, caso surjam dificuldades deverei procurar ajuda aos outros professores de EF.

Como defende Carvalho (1994), as opções tomadas em função da AI não devem ser “definitivas”, o que veio a verificar-se, não só pela falta de conhecimento sobre as matérias prioritárias, mas também porque a aprendizagem não é um processo linear, existindo variações nos ritmos de aprendizagem.

Outra das dificuldades salientadas anteriormente prendeu-se com a distribuição das matérias e seus objetivos a longo prazo e, conseqüentemente, da definição de um nível para cada aluno, no final do ano letivo. A este nível, na construção do PAT, distribuí o conjunto de objetivos de cada matéria e de cada nível, de acordo com uma lógica de complexidade dentro de cada matéria, distribuindo os objetivos por cada etapa, começando com os mais fáceis de atingir e numa lógica sequencial da aquisição desses objetivos. Obviamente, que estes foram suscetíveis de alterações ao longo do ano, pois ao longo do mesmo fui adquirindo maior sensibilidade na perceção dos ritmos de aprendizagem que permitiram delinear, de uma forma mais proveitosa, os objetivos operacionais. Em suma, o PAT teve uma breve caracterização da turma e dos recursos existentes, os vários resultados da AI, os objetivos curriculares, o prognóstico das diferentes áreas, a distribuição das matérias (nucleares, alternativas e prioritárias) ao longo do ano, bem como o tempo dedicado a cada uma delas, o enquadramento das etapas e das UE, os objetivos terminais, as diferentes estratégias de ensino, os procedimentos da avaliação formativa e da avaliação sumativa e os critérios de avaliação adotados pelo grupo de educação física.

O planeamento das várias etapas definidas deve ser coerente e interligado para que permita alcançar o grau de objetivos propostos. Assim sendo, foram elaborados vários documentos que orientam as decisões do professor em vários níveis: macro, meso e micro. Cada nível corresponde a um tipo de plano diferente. Numa perspetiva macro, o planeamento foi garantido pelo plano anual de turma, a nível meso pelos planos de etapa e a nível micro pelos planos de unidade de ensino.

O planeamento dividiu-se em quatro etapas: etapa de avaliação inicial, etapa de aprendizagem e desenvolvimento, etapa de desenvolvimento e aplicação e etapa de consolidação.

A etapa é um período reduzido de tempo que facilita a organização e regulação do ano letivo, contemplando o calendário escolar, os espaços e materiais, as estratégias de

ensino a utilizar, o processo e o critério de formação dos grupos de trabalho, as matérias que serão lecionadas e as competências a desenvolver para cada uma delas, e a previsão de como vai ser realizada a avaliação formativa (Jacinto e al, 2001).

As etapas foram selecionadas de acordo com o calendário académico previsto para o presente ano letivo. As etapas tinham o mesmo tempo de duração que os períodos letivos. Penso que esta tenha sido a opção mais correta, facilitando a organização do trabalho a desenvolver, pois após cada período de férias letivas iniciava cada etapa.

Cada etapa subdivide-se em Unidades de Ensino (UE). O número de UE da etapa correspondem ao número de rotações pelo espaço. Cada UE teve como duração sensivelmente três semanas, contudo existiram rotações com duas semanas de duração. O facto das UE terem em conta as rotações pelo espaço é um aspeto facilitador do trabalho do professor, prevenindo a situação de necessidade de trabalhar uma matéria que não pode ser lecionada nos espaços destinados àquela rotação.

A segunda etapa iniciou-se logo a seguir à avaliação inicial e prolongou-se até ao final do primeiro período letivo. Nesta etapa, tive a preocupação de apostar no ensino dos conteúdos propostos para as várias matérias, tanto nucleares como prioritárias, dando um maior ênfase às matérias consideradas prioritárias para a turma, de forma a recuperar os alunos nessas mesmas matérias fundamentais para alcançar o sucesso na disciplina. As distribuições das matérias, ao longo desta etapa, tiveram em conta a distribuição pelos espaços (*roulement*) e os recursos temporais (calendarização) disponíveis, de forma a realizar uma gestão eficaz dos mesmos, através da consideração das respetivas valências. Nesta etapa, formada por duas UE, cada uma com sensivelmente 3 semanas, houve a necessidade de promover aprendizagens efetivas e rever conteúdos básicos das matérias onde se verificaram maiores dificuldades, nomeadamente do voleibol, atletismo e ginástica. O atletismo foi abordado nesta etapa, por estar previsto no plano anual de atividades (PAA) a realização dos torneios “Mega”.

Para além do planeamento das várias UE foram planeadas todas as aulas lecionadas, pois senti necessidade de um planeamento mais pormenorizado, já descrito anteriormente.

A formação dos grupos teve em conta os dados recolhidos na AI, onde iniciei o trabalho com grupos homogéneos, promovendo assim uma diferenciação do ensino para recuperar e desenvolver conteúdos distintos.

As dificuldades surgidas no planeamento foram o estabelecimento de progressões pedagógicas que permitissem alcançar os objetivos propostos. Os conhecimentos que aprendi em outros anos eram desajustados às características da minha turma, por serem demasiado avançados para um sétimo ano de escolaridade. A grande vantagem e a solução desta situação foi a necessidade que senti em aprender, observando aulas de outros professores de EF, para que depois quando lecionasse a minha aula os conteúdos estivessem mais ajustados. Jacinto et. al (2001, p.26) refere que “ a escolha dos exercícios e das situações de aprendizagem em cada UE faz-se de acordo com os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos críticos na aprendizagem dos alunos”. Este aspeto é muito exigente do ponto de vista do trabalho do professor, uma vez que, deve ter um conhecimento aprofundado da turma a que está a lecionar e um elevado nível de certeza daquilo que os alunos conseguem ou não fazer.

O balanço desta etapa foi bastante positivo, pois verificaram-se melhorias nos desempenhos dos alunos.

No futuro não devo descurar o estudo das matérias e a preparação prévia das aulas a serem lecionadas de forma possuir uma grande bagagem de exercícios e progressões de aprendizagens, essenciais para lecionar as aulas e para as adaptações que possam existir.

A etapa de desenvolvimento e consolidação, considerada por mim como a mais importante, engloba, tal como o seu nome indica, a fase de desenvolvimento e consolidação dentro do planeamento anual, que neste caso foi subdividida em 4 UE, com a duração de doze semanas no total.

Relativamente às matérias lecionadas, foram todas abordadas, dando sempre primazia às prioritárias e à introdução de matérias alternativas, a patinagem e as danças sociais. Considerei importante introduzir as matérias prioritárias, por se tratar da etapa com uma maior duração.

Nesta etapa e nas restantes etapas, já não senti necessidade de um planeamento tão pormenorizado, como são os planos de aulas. Os planeamentos das aulas passaram a ser realizados com recurso aos planos de unidade de ensino.

O planeamento desta etapa, tal como na anterior, teve sempre em conta os fatores espaciais, temporais e de cariz organizativo, nunca perdendo o foco desta fase, ou seja, o desenvolvimento e a consolidação das matérias consideradas como prioritárias.

Nesta etapa procurei diferenciar o ensino, recorrendo a outros estilos de ensino mas a pouca autonomia e os comportamentos desviantes da turma obrigaram-me a recorrer ao estilo por comando na maioria das aulas lecionadas. Este estilo de ensino esteve presente tanto nas matérias onde optei por um ensino massivo, independentemente se fossem desportos coletivos ou individuais, como nas matérias onde optei por um ensino em circuito com estações.

Relativamente à formação dos grupos manteve-se praticamente a mesma, com grupos homogéneos, apesar das alterações feitas nos níveis de prognóstico, não foi necessária nenhuma alteração digna de se salientar. Feito um balanço, foi uma etapa bastante longa, onde senti a evolução da maior parte dos alunos, tanto dos melhores como dos que tinham mais dificuldades, permitindo a aquisição dos objetivos propostos na maioria dos alunos.

A quarta e última etapa, de consolidação, foi a que durou, em termos temporais, menos tempo. Foi uma etapa difícil de planejar pois, tive que escolher as matérias em que os alunos mais longe se encontravam de cumprir os objetivos estabelecidos no início do ano letivo. Estava planeado inicialmente que esta etapa seria constituída por três UE, mas devido ao reduzido número de aulas da segunda unidade de ensino provocado pelos exames nacionais de 4º e 6º ano de escolaridade, resolvi agregar a primeira e a segunda UE numa mesma UE. Assim, esta etapa constituiu-se por duas UE. Creio que esta opção tenha sido a melhor, pois caso contrário, iria deparar-me como uma UE com apenas duas aulas. Procurei, nesta última etapa, consolidar os conhecimentos do andebol, ginástica com principal foque na ginástica acrobática e voleibol, por se continuar a verificar algumas dificuldades na maioria dos alunos. Foi possível observar um pequeno aumento da autonomia dos alunos.

Em síntese, de início os conteúdos planeados não se centravam tanto na recuperação dos alunos em torno das matérias prioritárias mas sim em função de cada espaço, ou seja, por vezes não lecionei alguns conteúdos prioritários devido ao espaço onde estava a dar aula. Tive algumas dificuldades em lecionar aulas em apenas um terço do pavilhão desportivo por não me permitir lecionar da forma como pretendia. À medida que fui ganhando experiência e elevado número de aulas que seriam lecionadas no exterior mas devido às condições climáticas tive que as lecionar num terço do pavilhão, melhorei muito na minha capacidade de adaptação às mudanças. Esta melhoria na capacidade de adaptação foi muito importante para o meu crescimento como professora, pois sentia-me

muito atrapalhada no início do ano letivo. A meio do ano letivo, comecei encarar a mudança com mais naturalidade.

O planeamento é uma “ferramenta” fundamental e necessária para o bom desempenho da tarefa docente. Na elaboração dos documentos de planeamento será fundamental, no meu futuro enquanto professora, melhorar a especificidade dos objetivos para cada grupo ou aluno, descrevendo as estratégias e a execução dos objetivos definidos para cada um deles.

Com a análise dos documentos e posterior comparação com a bibliografia recolhida, considero que, apesar de haver alguns aspetos a serem melhorados, o processo de planeamento foi bem-sucedido tendo em vista o processo em que me encontro, um processo de formação e aprendizagem contínua. Um bom planeamento permite uma melhor condução do ensino.

3.2 Avaliação

De facto, a Avaliação Pedagógica mais não é do que a fonte, o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado. Diríamos mesmo que podemos ensinar porque avaliamos. E os alunos aprendem porque nós ensinamos. Logo os alunos aprendem porque nós avaliamos. Desta forma, a excelência do seu desenvolvimento e aprendizagem é condicionada, em larga medida, pela qualidade da Avaliação que se realiza.”

(Onofre, 1996, p. 54)

A avaliação feita ao longo do ano está intimamente ligada ao planeamento que se faz, fazendo sempre parte do processo de ensino aprendizagem. Tal como sugere a autora Carvalho (1994), que afirma que

“(...)a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação dos dados, para que os professores e os alunos, possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, criando outras oportunidades para aprenderem, tratando-se de uma referência fundamental no planeamento do processo ensino aprendizagem”.

No início do ano letivo, analisei os critérios de avaliação definidos pelo GEF. Estes têm como referência as áreas de extensão e as normas de referência para o sucesso dos PNEF, inserindo as três grandes áreas da EF: AFD, AF e Conhecimentos.

É, assim, possível distinguir a avaliação em três dimensões, sendo elas a inicial, a formativa e a sumativa. A AI é o primeiro passo de todo o processo de ensino. É nesta fase que se contacta com os alunos, que se estabelecem rotinas e regras de funcionamento. Carvalho (1994), garante que os objetivos primordiais desta fase são diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, isto é, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar, com a ajuda dos professores e colegas na aula de EF.

Para que a AI seja feita com fluidez e precisão, é usado um instrumento fundamental, tal como já foi referido no planeamento, o PAI. Este documento continha a avaliação das três áreas de forma objetiva e fácil de aplicar. Devido ao nível de escolaridade da turma que me foi atribuída apenas tive em conta os objetivos representativos do nível introdutório. Ao contrário do que foi realizado, deveria ter escolhido os objetivos de maior dificuldade pertencentes ao nível introdutório, pois caso os alunos cumprissem teria a certeza que estariam mesmo no nível introdutório. Esta decisão facilitaria a grelhas de registo, pois diminuiria o número de objetivos a observar.

A decisão seguinte foi como seriam observados os objetivos e como seria realizada a recolha de dados. Preferi situações de jogo reduzido para avaliar os JDC e para as restantes matérias optei pela realização de exercícios-critérios. O método de registo possuía uma classificação tricotómica (realiza, realiza com dificuldade, não realiza), tornando este processo facilitado, visto não conhecer o nome dos alunos e os meus olhos estarem pouco “treinados”. Relativamente à área da aptidão física, na última semana da avaliação inicial, foram aplicados os testes da bateria do fitnessgram, nomeadamente nos testes que avaliam aptidão aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Muscular (Força muscular, Resistência e Flexibilidade).

Na área dos conhecimentos não foi aplicado nenhum teste diagnóstico. Esta questão foi alvo de muita discussão na apresentação do protocolo de AI. Normalmente, o GEF não aplica testes diagnósticos no âmbito da AI.

Nas sete semanas de AI procurou-se obter o maior número de dados acerca dos níveis de desempenho dos alunos nas várias áreas. A quantidade de dados obtidos foram satisfatórios, uma vez que permitiram obter um panorama geral da turma e da maioria dos

alunos da turma. No final da avaliação inicial deparei-me com a existência de alunos invisíveis, ou seja, de alunos que não tinha dados em algumas matérias.

Tive também a preocupação em procurar perceber os ritmos de aprendizagem de cada aluno, assim como o empenho, a motivação para a prática e os gostos dos alunos. Todos estes dados foram posteriormente utilizados para a construção do PAT e respetivos níveis de planeamento, bem como na formação dos grupos de trabalho e estratégias a utilizar.

Com esta etapa finalizada pude, tal como sugere Carvalho (1994), seleccionar objetivos adequados, para a turma e para cada grupo de alunos; calendarizar as atividades ao longo do ano, pois tive a noção de quais as matérias prioritárias; organizar a atividade dos alunos, pois identifiquei os aspetos críticos no tratamento das matérias e dos alunos com mais dificuldade que conseqüentemente necessitavam de maior acompanhamento e organizar a turma, pois consegui identificar quais os alunos mais ou menos aptos em cada matérias e, assim, perceber a dinâmica da mesma.

No final deste período, o GEF não se reuniu a fim de realizar uma conferência curricular, ou seja, uma reunião de professores do mesmo ano de escolaridade para discutirem as informações recolhidas na AI. (Jacinto et. al, 2001) Teria sido importante realizar esta conferência curricular não só para aferir os resultados obtidos da AI mas também para decidir uma estratégia conjunta de desenvolvimento das matérias em que os alunos mostraram mais dificuldade. Em conversa informal com outros professores, percebi que não era só na minha turma que o voleibol era uma das matérias com piores níveis de desempenho.

Segundo Araújo (2007), a avaliação formativa adota uma dupla vertente: para o professor, pretende orientar e regular o ensino, permitindo o ajuste dos planos ao constatar os progressos dos alunos. Para o aluno permite verificar os seus progressos ajudando a gerir a sua aprendizagem, em função das metas estabelecidas.

O processo de avaliação formativa assumiu especial ênfase na medida em que se constitui como um complemento à AI, nomeadamente ao nível da segunda etapa. Por outro lado, a avaliação formativa consistiu num processo regulador das aprendizagens, na medida em que permitiu realizar ajustes relativamente ao planeamento inicialmente estabelecido. Deste modo, e principalmente na segunda etapa, centrei esta avaliação na aula de 90 minutos de cada semana, de forma a averiguar a evolução dos alunos dentro dos objetivos propostos e assim, ajustar, em caso de necessidade, a unidade de

planeamento seguinte, pois uma aula de 45 minutos é muito curta para tirar juízos de valor. Em termos da observação, tentei sempre passar por todos os grupos apesar de, por vezes, “colocar um pouco de lado” os alunos do grupo dos alunos mais aptos e com menos dificuldades centrando-me nos que mais necessitavam de feedbacks para conseguirem atingir os objetivos propostos. Como é natural, nem sempre consegui fazê-lo, pois é sempre mais fácil observar os alunos com mais aptidões físicas do que os que têm menos.

Carvalho (1994), afirma que a avaliação formal deve existir e deve ser feita após um período/etapa de trabalho, quando necessitamos de perceber se os alunos caminham ou não na direção do que nós prognosticámos, se estão a aprender o que se pretende e como o estão a fazer.

No futuro, devo melhorar nesta competência, pois nem sempre fui capaz de perceber se os alunos estavam a ir na direção pretendida. Não devo descurar o treino da observação, a fim de melhorar a minha capacidade de avaliar.

A área da aptidão física foi sempre uma área em que os alunos procuraram “escapar-se” e como tal, a área onde se obteve piores resultados. Os exercícios para melhoria desta área estiveram presentes na maioria das aulas lecionadas. Penso que se dedicasse mais aulas exclusivamente a esta área, poderia realizar exercícios que apelassem à motivação e empenho dos alunos.

Tal como sugere Fernandes (2007), a avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e deve estar relacionada com: a) a auto avaliação e auto regulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e f) o feedback que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática. Com as estratégias atrás referidas procurei produzir informações sobre o percurso dos alunos. Devo melhorar é na transmissão das informações recolhidas aos alunos, pois nem sempre era feita atempadamente.

A avaliação formativa não é alternativa à avaliação sumativa, a sua complementaridade resulta não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar/alterar dados à avaliação, através da elaboração de instrumentos de registo eficazes, visando as estratégias a adotar pelo professor.

A avaliação sumativa é, de acordo com Fernandes (2007), “destinada a classificar e a certificar os alunos, devendo ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.” Esta avaliação utiliza-se nos momentos de balanço e só faz sentido realiza-la quando a extensão de caminho percorrido já é grande e existe material suficiente que justifique esta avaliação. Deste modo, esta avaliação deve ser realizada nos finais dos períodos letivos e apresenta-se como uma junção de toda a avaliação formativa e, por último, uma verificação com os critérios de avaliação.

A avaliação sumativa foi pensada pela primeira vez no final do primeiro período, onde a reflexão acerca do grau de cumprimento dos objetivos planeados no decorrer das diversas UE demonstrou-se fundamental para a atribuição desta avaliação. Sem a orientação da OE, não seria capaz de realizar a avaliação sumativa. Em termos operacionais, recorri-me do ficheiro excel disponibilizado pelo GEF. Após a utilização do ficheiro, deparei-me com uma enorme quantidade de níveis negativos. Em conjunto com a OE a avaliação sumativa do primeiro período foi ajustada, tendo em conta o percurso prognosticado para o aluno e aquilo que o aluno já conseguiu alcançar.

As dificuldades surgidas na avaliação sumativa vão de encontro ao referido por Teixeira & Onofre (2009, p.1160), no seu artigo.

“A dificuldade na avaliação decorre da pesada responsabilidade que é imposta aos professores estagiários quando têm que realizar um juízo de valor sobre a prestação dos seus alunos, com dados pouco objetivos e muitas vezes sem o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros e objetivos definidos.”

Curiosamente, a matéria em que tive mais facilidade de avaliar foi a dança. O facto de coadjuvar os treinos do núcleo de atividades rítmicas expressivas, deu-me ferramentas para conseguir avaliar melhor as várias coreografias lecionadas. A semana do professor a tempo inteiro foi uma excelente ferramenta para melhorar na avaliação, como poderá observar mais adiante.

3.3 Condução do Ensino

A condução do ensino relaciona-se com o planeamento e com a avaliação sendo que esta foi alvo de uma reflexão cuidada durante todo o período de formação, no sentido de potenciar as aprendizagens dos alunos.

Segundo Siedentop (1983) citado por Onofre (1995) a condução do ensino depende de quatro grandes dimensões: a dimensão organização, relativa à gestão do tempo, espaços e materiais, à formação de grupos e às rotinas de funcionamento da aula; a dimensão instrução, onde se inclui o Feedback, a introdução das atividades e as demonstrações; a dimensão clima que contempla a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa; e a dimensão disciplina relacionada com as medidas de promoção e/ou controlo do comportamento dos alunos.

Como é evidente as estratégias de ensino utilizadas tiveram sempre impacto em mais do que uma dimensão, face à sua envolvimento e interligação nos períodos de ensino, pelo que procurarei de seguida não só apresentar as estratégias relativas a cada dimensão como também demonstrar a influência das mesmas nas restantes dimensões.

Relativamente à instrução, procurei sempre ter em atenção a clareza do discurso e o tempo despendido na instrução, contudo o que é era claro para mim, os alunos tinham dificuldades em perceber. Assim, procurei trabalhar na capacidade de síntese, estudando o que pretendia dizer. Esta estratégia foi uma mais-valia pois permitia-me chegar à aula com um discurso mais assertivo. Não desenvolvi qualquer tipo de planos de instrução, apenas nos momentos de preparação das aulas, imaginava-me a lecionar e dava a instrução em voz alta, importante para a aprendizagem da colocação da voz. O facto de ter um irmão com a mesma idade que os meus alunos, permitiu-me treinar o discurso, tendo em conta o uso dos termos técnicos. Considero que estas foram estratégias muito positivas pois ajudou a organizar o meu pensamento no sentido de não me esquecer dos pontos críticos de cada matéria.

Relativamente ao balanço final das sessões, julgo ser um dos pontos a melhorar futuramente, uma vez que, principalmente devido a questões de organização e gestão do tempo, nem sempre foi possível a realização. Também importante afigura-se o facto de, ainda que tenha conseguido registar algumas melhorias ao longo do ano letivo, nem sempre ter utilizado este momento para focar os aspetos essenciais das aprendizagens dos alunos e/ou fazer uma desejável ligação com a aula seguinte. Segundo Onofre (1995), relacionar o que se desenvolveu numa aula e o que se planeia para a aula seguinte é, na realidade, um dos princípios de intervenção pedagógica do professor na instrução final, aspeto sobre o qual tenciono manter a minha atenção, procurando consolidar, nas minhas aulas, a existência de um balanço final focado nas aprendizagens e relacionado com a aula que se sucede.

O último aspeto a considerar nos processos de instrução diz respeito ao feedback. A pertinência da sua utilização reside na possibilidade de apoiar o praticante na realização das tarefas, a nível da interpretação propriocetiva dos movimentos executados e nos modelos de referência que lhes proporciona para a comparação da resposta motora obtida com a desejada (Rosado & Mesquita, 2009).

Assim, um dos indicadores da emissão de feedback consiste na respetiva taxa de emissão que, tal como era de esperar foi aumentando ao longo do ano até porque no início não conhecemos bem os nossos alunos. O tipo de feedback utilizado também variou de acordo com a situação, assim como com o grupo de trabalho. Deste modo, quanto ao tipo, os tipos preferencialmente utilizados consistiram nos feedbacks prescritivos, descritivos e interrogativos e de forma positiva. O ciclo do feedback foi igualmente outra preocupação que mantive durante todo o ano letivo, vindo a ser alertado para a importância do mesmo ao longo da minha formação, principalmente em disciplinas de carácter pedagógico. De tal forma, julgo ter conseguido, através do estágio, perceber a importância de se fechar este ciclo, algo que os meus alunos receberam com agrado, ao sentirem que, após executarem indicações que lhes transmiti, recebiam novamente informação pertinente e que lhes permitia continuar a melhorar ou, se tivessem atingido o objetivo, consolidar o mesmo. O acompanhamento à distância foi uma competência que foi sempre melhorando ao longo do tempo, tal como na emissão de feedback. Inicialmente, fiquei muito fechada nas estações que estava a acompanhar, deixando de controlar os restantes alunos e não emitindo feedbacks à distância. Desta forma, não conseguia controlar o trabalho e o comportamento da turma nem ajudar os alunos, porque também não conseguia observar o que estavam a fazer. A observação e as indicações dos orientadores foram essenciais na minha aquisição destas competências. No final do ano letivo, utilizei uma estratégia para me obrigar a emitir mais feedbacks: procurei em cada exercício que fazia dar um feedback ao grupo que estava a executar o feedback. Foi muito mais fácil dar feedbacks aos alunos que possuíam mais dificuldades, pois procurei corrigir os alunos. Os alunos com mais facilidades receberam feedbacks sobre a sua prestação, incentivando-os a continuar.

As matérias em que tive mais dificuldade em emitir feedback foram os JDC em situação de jogo, exceto o voleibol, não por não conseguir perceber o que se estava a passar mas por sentir algumas dificuldades em transmitir a minha ideia sem utilizar uma linguagem muito técnica. A matéria em que tive mais facilidade em emitir feedbacks foi na dança. Mais uma vez, pode-se observar a importância que a leção dos treinos do núcleo de desporto escolar teve na minha formação enquanto professora.

Juntamente com a instrução procurei demonstrar sempre as tarefas pois permite ao aluno ter uma perceção daquilo que se pretende que reproduza, de tal forma que a interiorização do esquema da ação proporciona céleres aprendizagens. De início, por vezes, não demonstrava o que pretendia fazer. Quando dava a instrução para iniciar a tarefa, tinha uma grande quantidade de alunos a questionarem-me sobre a tarefa que tinham que realizar. Por isso, a demonstração começou a surgir não só pelas vantagens que possui mas também porque se não demonstrasse, a tarefa que pretendia realizar perdia todo o efeito. Recorri quase sempre a um aluno para demonstrar ou para me ajudar a demonstrar. Tive em conta o facto de não escolher sempre os melhores alunos para demonstrarem comigo. Por vezes, escolhia os alunos que tinham mais dificuldades pois assim era uma forma de me assegurar que aquele aluno ia realizar o exercício corretamente comigo e que poderia ajudar os colegas de grupo a realizá-lo também corretamente. Considero que esta estratégia seja a mais correta, evitando estereótipos sobre o facto da professora só escolher os melhores alunos para demonstrarem mas também por dar mais confiança aos alunos com maiores dificuldades.

A categoria organização pode dividir-se em gestão do tempo, dos materiais e da turma. Esta categoria, na primeira etapa, foi considerada uma das categorias menos fortes da minha prestação. Procurei resolver rapidamente esta questão para que pudesse melhorar noutras áreas mais importantes como o feedback. Como já foi referido, o estabelecimento de rotinas deve ser iniciado desde a avaliação inicial. Alguma passividade da minha parte que inviabilizou uma rápida consolidação de rotinas e normas, verificando-se pelos períodos de organização prolongados durante as aulas, reduzindo deste modo o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Este facto pode dever-se também ao facto do meu planeamento estar em constante mudança, com poucas situações de aprendizagem repetidas, organizações de espaço quase sempre diferentes de exercício para exercício, entre outros aspetos. A OE recomendou-me a repetição de esquemas de aula, alterando algumas situações de aprendizagem mas mantendo, de certa forma, uma identidade de organização que permitisse aos alunos consolidar rotinas. A gestão do tempo da sessão, na primeira e parte da segunda etapa, foi um dos pontos fracos durante a condução das sessões do primeiro período, visto que, na maioria das vezes, não tinha tempo para fazer o balanço final. Mesmo assim, penso que foi um problema menor, uma vez que, na maioria das aulas, consegui que os alunos estivessem sensivelmente o mesmo tempo em cada estação, o que se revelou importante, na medida em que os alunos tiveram o mesmo tempo em contato com as várias matérias da aula. Se assim não fosse, corria o risco dos alunos não passarem por todas as estações, o que os iria prejudicar, pois, mesmo

os alunos que apresentam menos dificuldades nas matérias, se não as treinarem, não poderiam evoluir.

Pelo facto de a turma se ter revelado bastante heterogénea, com tendência para o desinteresse pela atividade física e, principalmente, para comportamentos fora da tarefa, a gestão da turma revelou-se igualmente um desafio em prol do qual senti necessidade de investir, procurando estratégias que me permitissem rentabilizar o tempo das sessões, motivando igualmente os alunos para as atividades propostas. Nem sempre foi fácil motivar os alunos para as tarefas. Procurei motivá-los a trabalharem para terem melhores desempenhos nas atividades de final de período, mas nem sempre fui bem-sucedida. A EBFC possui normas acerca dos anos de nascimento dos alunos que podem participar nestas atividades. Alunos com mais do que uma repetência, no caso do 7º ano de escolaridade, não podem participar. Os alunos que demonstravam mais problemas de indisciplina e comportamentos fora da tarefa não podiam participar, ou seja, estava a tentar motivá-los com uma atividade em que não poderiam participar. Nem mesmo com o argumento de se os alunos que não podem participar melhorarem podem ajudar os colegas que podem participar, a melhorar também e assim ter mais hipóteses de serem mais bem-sucedidos. No futuro, devo procurar ter mais estratégias para conseguir cativar e motivar os alunos para todas as matérias.

Uma das estratégias encontradas para um bom funcionamento das aulas foi a formação de grupos. Tive que ponderar em muitas situações a utilização dos grupos homogéneos versus a utilização dos grupos heterogéneos. Por vezes tive necessidade em utilizar uma estratégia mais híbrida. Como os alunos com mais comportamentos desviantes eram, em parte, alunos com maiores facilidades, resolvi colocar os alunos com maiores facilidades e com mais comportamentos de indisciplina num mesmo grupo, com esperança que aquele grupo os motivasse e impedisse de saírem fora da tarefa. Relativamente aos restantes alunos, por vezes optei por grupos mistos entre alunos com desempenhos médios e baixos, contudo existiam uma grande diferença entre estes dois grupos. O grupo de alunos com níveis de desempenho mais baixos tinha grandes dificuldades em tarefas muito simples, tornando-se complicado realizar sempre uma formação mais híbrida. Para evitar a monotonia dos mesmos grupos de trabalho, por vezes, permitia que os alunos escolhessem os seus próprios grupos e assim partilhassem experiências entre eles.

A apresentação da área 2 de outro NE abordou esta mesma temática acerca da formação dos grupos. O NE pretendia averiguar as perceções dos alunos e professores acerca das suas preferências sobre a formação de grupos de género ou grupos de nível.

Esta apresentação foi importante para a minha formação, no sentido em que me deu mais confiança sobre o trabalho que vinha a desenvolver com os meus alunos.

Os estilos de ensino mais utilizados foram os estilos de ensino de carácter mais diretivo como o comando e tarefa. Segundo Mosston e Ashworth (2008) no estilo de ensino por comando, o professor assume todas as decisões e os alunos têm cumprir as indicações dadas pelo docente. Por sua vez, o estilo de ensino por tarefa atribui ao aluno a possibilidade de tomar algumas decisões, libertando o docente para fazer o acompanhamento dessas mesmas tarefas. Durante todo o ano letivo, houve necessidade do constante consolidação das regras e de rotinas. Procurei durante o ano letivo passar de estilos de ensino centrados no professor para estilos de ensino centrados no aluno mas devido à pouca autonomia dos alunos e aos vários focos de comportamentos desviantes recorri-me mais a estilos de ensino centrados no professor. A matéria em que mais facilmente consegui implementar um estilo de ensino diferente foi na ginástica acrobática, recorrendo a fichas de apoio para que os alunos pudessem observar o que se pretendia e eu questionava-os sobre o que deveriam fazer para alcançar o resultado final. Penso que neste item tenha ficado aquém do esperado no plano de formação. Espero no futuro conseguir diferenciar mais os estilos de ensino providenciando um ensino mais motivante e diversificado para os alunos.

Relativamente à gestão dos espaços, durante o primeiro período letivo, senti dificuldades em, no momento, adaptar a minha aula de um espaço grande para um espaço mais pequeno mantendo os mesmos objetivos. Com este estágio pedagógico, aprendi que a capacidade de adaptação às situações inesperadas é essencial na prestação de um bom professor. Esta situação, aconteceu inúmeras vezes devido às condições climatéricas, que me obrigou a melhorar em muito neste aspeto, pois no final já encarava estas mudanças com uma maior naturalidade. Na última aula do terceiro período, pude dar aula na totalidade do pavilhão. Esta experiência foi uma das melhores do estágio, pois permitiu-me trabalhar várias componentes que há muito pretendia realizar, sem o ruído dos outros alunos no pavilhão.

Relativamente à gestão dos materiais, nunca foi problema a quantidade de material que a escola possui, mas sim o número de materiais que dava aos meus alunos. A título de exemplo, numa estação de passe/remate de qualquer jogo desportivo coletivo (JDC) não podia dar mais do que duas bolas aos alunos, caso contrário, aumentava o número de comportamentos desviantes. A gestão dos materiais teve que ser adaptada às características da minha turma. Senti necessidade em fazer um compromisso sobre o que

seria melhor para as aprendizagens e sobre que cenário teria menos problemas de comportamentos desviantes. Esta estratégia poderá não ser a mais correta, contudo foi aquela que na minha turma teve mais sucesso. Penso que no futuro, deverei procurar desde cedo controlar os problemas de comportamento de forma a evitar situações desta natureza.

Por fim, relativamente à gestão da turma, no início do ano letivo, planeei várias aulas recorrendo ao uso de circuito por estações, por me permitir proporcionar aos alunos, mais do que uma matéria ou por me proporcionar vários exercícios da mesma matéria, mas durante um período de tempo senti a necessidade de abandonar este sistema e adotar um sistema mais massivo, pois os meus alunos estavam demasiado desconcentrados e indisciplinados nas tarefas propostas, prejudicando a evolução. Esta mudança de estratégia permitiu-me controlar melhor a turma, ensinar melhor e quando senti que os alunos já conseguiam realizar um circuito por estações, sem as distrações que existiam, voltei a proporcionar aos alunos este tipo de atividades. Verificou-se uma melhoria imensa no desempenho da turma e continuei a conseguir ensinar melhor, corrigindo e dando feedback. Como as aulas 100 minutos eram a última aula da semana, tive que adotar o sistema de realizar os exercícios correspondentes aos objetivos principais para a primeira hora de aula e deixar os objetivos que não seriam tão importantes para a segunda hora da aula. Apesar de algumas estratégias não serem a mais corretas, foram as estratégias que consegui implementar e terem sucesso, pois toda a condução de ensino teve que ser ajustada de forma a prevenir comportamentos de indisciplina.

O controlo da prática juntamente com o controlo da disciplina foi um algo difícil de conciliar. A turma era muito conversadora e possuía um grupo de seis alunos desestabilizadores de toda a turma, o que dificultava os momentos de instrução e posteriormente a receção de informação dos alunos. Esses alunos desestabilizadores estavam quase sempre fora da tarefa, perturbando o bom funcionamento das aulas. Para evitar estes comportamentos, implementei várias regras e de várias rotinas de organização. A criação e o cumprimento das regras foi sempre uma prioridade para mim. Com auxílio do apito, estabeleci que ao sinal sonoro de um apito os alunos paravam o que estavam a fazer para ouvirem a minha instrução e ao sinal sonoro de dois apitos os alunos deveriam dirigir-se para mim. Estas regras, apesar de serem simples, foram difíceis de implementar ao início. É de extrema importância que os alunos tenham noção que há regras que devem ser cumpridas e que há comportamentos e maneiras de estar mais propícias à construção de um bom clima de aula e de aprendizagem. No início do ano letivo deveria ter controlado estes comportamentos desviantes de uma forma melhor. Monteiro (2009) considera

imprescindível que os alunos tenham conhecimento das regras pelas quais se vão reger ao longo do ano letivo, as interiorizem e as apliquem nas aulas. O autor refere-se à primeira aula como essencial, afirmando que o modo como ela decorre poderá ser condicionante em aulas futuras. Assim, é fundamental que, na primeira aula, se estabeleça um sistema claro e justo de regras, apesar de estas, não deverem ser definidas apenas no início do ano letivo, mas lembradas sempre que for necessário.

Teixeira & Onofre (2009, p.1160), no seu artigo, referem que:

“os professores com menos experiência (incluindo os professores estagiários) parecem centrar-se sobretudo em dificuldades relacionadas com o controlo da disciplina, com a motivação dos alunos e com a dimensão da organização”

O excerto anterior vai de encontro às minhas dificuldades sentidas no estágio pedagógico.

As experiências do professor a tempo inteiro e da semana de aulas ao primeiro ciclo contribuíram em muito para a melhoria a minha prestação como professora, colmatando falhas da minha formação: avaliação e aulas ao primeiro ciclo.

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico de 2013/2014, esta semana de aulas ao primeiro ciclo de escolaridade tem como objetivo dar experiência ao professor em formação sobre a lecionação da expressão físico-motora. Esta experiência é de extrema importância, permitindo a aquisição de conhecimentos sobre como lecionar a expressão físico-motora ao primeiro ciclo de escolaridade. Apesar da expressão físico-motora ser lecionada pelo professor titular da turma, este poderá ter um especialista a coadjuv-lo.

Na escola primária de Ouressa, a expressão físico-motora é lecionada no horário das AEC. Antes de iniciar a preparação das aulas ao primeiro ciclo, reuniu-me com a professora titular da turma e com a professora que leciona as AEC, de forma a reunir informações que me permitissem lecionar as duas aulas da semana. Uma semana antes de ir lecionar as aulas, assisti às duas aulas da semana, a fim de poder dar alguma continuidade ao trabalho que a professora das AEC estava a desenvolver. A professora não estava a desenvolver nenhum trabalho concreto, por se encontrar na reta final do ano letivo.

A turma do 3ºB é composta por vinte e três alunos. Alguns alunos tinham problemas de aprendizagem, o que lhes dificultava a interpretação das instruções. Segundo a professora da turma, os alunos não apresentam dificuldades ao nível motor. É uma turma

que apresenta um bom clima entre os alunos, apesar de dois alunos reagirem a algumas ações de forma mais agressiva que o normal.

Procurei nas duas aulas lecionadas por mim realizar alguns jogos que permitissem a socialização entre os alunos e o desenvolvimento de destrezas com bola. As aulas possuíram a duração de 40 minutos, cada. Apesar de estar previsto uma hora de duração para cada aula, os professores das AEC devem ir buscar os alunos à sala, esperarem pela arrumação dos materiais dos alunos, escrever o sumário e sair apenas quando os alunos se encontram em silêncio, perdendo assim, em média, cerca de 20 minutos. Relativamente à aula propriamente dita, os alunos já estavam familiarizados com certos exercícios para aquecimento e como tal, resolvi manter as rotinas que já tinham adquirido. Relativamente aos jogos, propus aos alunos alguns jogos de socialização, como o jogo do caçador e o jogo dos números. Para a melhoria das destrezas com bola, propus o jogo da bola ao capitão (jogo de iniciação ao basquetebol) e o jogo do mata piolho.

Não tive qualquer problema de gestão da aula nem de controlo da disciplina, consegui dar feedbacks acerca dos vários jogos, controlar toda a turma à distância e posto isto, considero que as aulas correram bem. Não senti qualquer dificuldade em lecionar as aulas e senti que já os conhecia há muito tempo. O facto de os alunos já me conhecerem quando fui lecionar as aulas permitiu um excelente clima relacional entre mim e os alunos. Considero que esta experiência tenha sido bastante positiva, superando as minhas expectativas, pois antes de ir dar estas aulas estava um pouco apreensiva, pois não sabia o que iria esperar. Considero ainda que o facto de lecionar estas aulas já no final do estágio pedagógico, permitiu-me ser mais bem-sucedida, pois já possuo alguma experiência no ensino. Considero que ter assistido a algumas aulas antes de lecionar as minhas foi a atitude mais correta, pois permitiu-me conhecer o trabalho desenvolvido com estes alunos, alguns exercícios, rotinas e organização dos alunos. Sem dúvida que esta experiência é algo que vou recordar sempre como bastante positiva, contudo tenho pena que se tenha resumido a duas semanas.

Com a semana do professor a tempo inteiro, posso concluir que as diferenças entre os vários anos de escolaridade são bastante ténues de ano para ano, ao contrário do que eu esperaria. Esta semana pude experienciar um horário completo de um professor e com isso verificar o trabalho árduo em lecionar as várias matérias das várias turmas com que são totalmente diferentes, em adaptar as progressões aos alunos e às suas dificuldades, em conhecer outras formas de lecionar aulas pois nesta profissão não há só uma maneira correta de ensinar. Assim sendo, penso que esta semana trouxe experiências bastante

positivas para a minha formação enquanto profissional da área, no sentido em que me permitiu observar técnicas aplicadas em contexto real de sala de aula.

Devido ao facto da semana do “Professor a Tempo Inteiro” coincidir com a última semana da rotação, todos os professores estavam mais focados em tirar registos sobre o desempenho dos alunos. Este aspeto foi importante para a minha formação pois, como já foi dito anteriormente, permitiu-me observar várias formas de observação e registo. Nas minhas aulas tentei aplicar algumas formas que fui observando, adquirindo assim a minha própria técnica.

Pretendia com o facto de ter turmas dos vários anos de escolaridade perceber a articulação das matérias. Este aspeto não foi conseguido não só por ter assistido a uma semana de aulas mas também porque as aulas não eram sempre da mesma matéria. A matéria que mais se aproximou desta articulação foi o badminton por ter sido lecionado por vários professores nas diferentes turmas. O contacto com alunos pertencentes à educação especial pertencentes às turmas que acompanhei nesta semana, foi importante para avaliar a perceção dos alunos e professora sobre a inclusão deste aluno na aula de educação física. Estes conhecimentos foram importantes para a realização do trabalho de investigação desenvolvido na área 2 – Investigação e Inovação.

4. Área 2 – Investigação e Inovação

No âmbito da área 2 do estágio pedagógico – Inovação e Investigação – o núcleo de estágio realizou um trabalho de investigação-ação baseado na realidade da escola em questão. É importante referir que todo o trabalho de grupo foi fruto e cooperação entre os estagiários, contando com as indicações e ajuda dos professores orientadores, professor da disciplina de investigação educacional e professores da Escola Básica 2,3 Ferreira de Castro. O ponto de partida para a elaboração de todo o trabalho realizado nesta área foi a identificação de um problema do grupo, departamento ou escola, e argumentar a sua pertinência contextual. Procuramos articular o trabalho de investigação desta área com a unidade curricular de investigação educacional, a fim de rentabilizar o nosso trabalho. Dialogando com vários membros da comunidade educativa foi possível verificar-se que a educação especial é um assunto muito presente na escola, devido ao número de alunos pertencentes à educação especial matriculados em turmas de ensino regular na EBFC. A pergunta de partida desta investigação foi qual é a perceção dos pais, professores e alunos relativamente ao atual sistema de inclusão dos alunos da educação especial, no ensino

regular? O objetivo principal da nossa investigação é perceber se a comunidade escolar considera positiva ou não a inclusão de alunos de educação especial nas turmas do ensino regular.

De seguida, realizamos uma revisão bibliográfica acerca das perceções dos vários intervenientes da nossa amostra e verificamos que os estudos (por nós observados) apontavam para conclusões pouco definidas. As percentagens obtidas por outros investigadores rondavam os cinquenta pontos percentuais, não nos mostrando uma tendência mais definida. Formulámos três hipóteses: “H1 – Os professores das turmas com alunos da Educação Especial revelam uma perceção mais positiva que os professores de turmas sem alunos da Educação Especial; H2 - Os encarregados de educação de turmas com alunos com deficiência revelam uma perceção mais positiva do que os pais de turmas regulares; H3 - Os alunos de turmas com alunos da educação especial têm uma perceção mais positiva que os alunos de turmas sem alunos da educação especial.”

A amostra da nossa investigação era constituída por 122 inquiridos. A amostra era constituída por três grupos: grupo dos professores, encarregados de educação e alunos. Participaram no estudo 62 alunos (23 rapazes, 39 raparigas) com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos ($M=12.5\pm1.1$) que frequentavam o segundo ciclo do ensino básico ($N=17$) e o terceiro ciclo do ensino básico ($N=45$), inseridos em turmas que possuem alunos pertencentes à educação especial ($N=32$) e em turmas que apenas possui apenas alunos do ensino regular ($N=30$). Participaram 30 professores (11 pertencentes ao género masculino, 19 pertencentes ao género feminino) com anos de serviço compreendidos ($M=22.0\pm8.8$) entre os 5 e os 36 anos de serviço que lecionam aulas, neste ano letivo, a alunos pertencentes à educação especial inseridos em turmas do ensino regular ($N=17$) e a alunos pertencentes ao ensino regular ($N=13$). Por fim, participaram 30 encarregados de educação (9 pertencentes ao género masculino, 21 pertencentes ao género feminino). A maioria dos encarregados de educação tem idade superior a 30 anos ($N=26$). Dos quais 15 encarregados de educação possuem educandos pertencentes ao ensino especial e que se encontram incluídos no ensino regular.

Para cada grupo foi aplicado um questionário diferente. O questionário dos alunos foi retirado da tese de mestrado de Rosa (2010). O questionário dos encarregados de educação foi retirado da tese de mestrado de Correia (2011) e o questionário dos professores foi retirado da tese de mestrado de Cagney (2009). Consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste foi inferior ou igual a 0,05. Todos os dados foram tratados com o *software* SPSS (v.22)

Relativamente aos resultados obtidos pela nossa investigação e no caso concreto dos professores obteve-se que a generalidade dos professores tem uma perceção positiva sobre a inclusão de alunos da educação especial em turmas do ensino regular. Por não existirem diferenças significativas entre os dois grupos de professores, analisámos algumas questões do questionário a fim de conhecer melhor a opinião dos professores. Os professores sem alunos de educação especial discordam da afirmação “Os alunos com deficiência podem ter sucesso nas minhas aulas”. Estes dados obtidos não seguem a tendência obtida dos dados obtidos pelo autor do questionário. Quando confrontados com afirmação “É um desafio trabalhar com alunos com deficiência” os professores da EBFC concordaram com esta afirmação. Estes dados, novamente, vão contra aos dados obtidos pelo autor. Pressupõe-se que uma das justificações da perceção positiva dos professores da EBFC sobre a inclusão de alunos da educação especial no ensino regular seja o facto de os professores discordarem que os alunos com deficiência são a fonte dos problemas de gestão em aula, contudo discordam do atual sistema de inclusão de alunos pertencentes à educação especial no ensino regular. Para melhorar a perceção dos professores, devemos aumentar a formação dos professores, dando-lhes ferramentas, estratégias e conhecimentos para melhorar a resposta aos problemas e assim melhora o ensino e as aprendizagens dos alunos.

Relativamente aos alunos, obtivemos que os alunos que possuem colegas pertencentes à educação especial tem perceções mais positivas do que os alunos que não têm, contudo só existem diferenças marginalmente significativas em alguns grupos de questões que compõem o questionário. Pressupomos que o contato diário com estes alunos proporcione uma perceção mais positiva. Devemos assim aumentar o tempo de contato entre os alunos de forma a aumentar as oportunidades de convívio e comunicação entre alunos do ensino regular e da educação especial.

Por fim, no caso dos encarregados de educação, foram analisadas apenas quatro questões. A generalidade dos encarregados de educação diz concordar que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular traz benefícios. A totalidade da amostra dos encarregados de educação concorda que a adequada relação escola/família promove o sucesso escolar de alunos com deficiência. Por último, os encarregados de educação, na sua generalidade, consideraram que a escola proporciona boas aprendizagens aos alunos. O núcleo de estágio considera que deve ser proporcionado aos encarregados de educação mais espaço para divulgação e reflexão acerca dos benefícios do ensino inclusivo e de

como os encarregados de educação podem participar mais ativamente e assim, aumentar o sucesso e a formação cívica dos seus educandos.

Com os resultados obtidos, não foi assim possível rejeitar as hipóteses inicialmente formuladas por não se encontrarem diferenças significativas entre os grupos da amostra.

5. Área 3 – Participação na Escola

A EBFC dispõe de vários núcleos de desporto escolar. São eles: Natação, Badmínton, Ginástica, Voleibol, Patinagem, Atividades Rítmicas Expressivas e Xadrez. Dada a existência destes núcleos, a minha escolha recaiu-se pelo núcleo de atividades rítmicas expressivas porque para além de ser uma área que considero ser fraca na minha formação, o facto de ser um novo núcleo na escola é um desafio aliciante em que gostaria de participar e ajudar a desenvolver para que no futuro seja um núcleo forte e com tradição na escola. Um outro aspeto que contribuiu para a escolha deste núcleo foi o meu gosto pela música e danças no geral. A minha experiência em Dança resume-se à experiência adquirida enquanto estudante de Educação Física e da “Didática das Atividades Físicas e Desportivas III” no segundo ano da licenciatura em Ciências do Desporto. O meu principal objetivo com a participação neste núcleo era aprender mais sobre esta área e contribuir para o desenvolvimento deste núcleo.

Este núcleo é o mais recente na escola. É a primeira vez que a professora responsável coordena um grupo de desporto escolar deste tipo.

O núcleo dispõe de três treinos semanais com duração de cinquenta minutos cada (das 13 horas e 15 minutos às 14 horas e 5 minutos). Para a realização do treino, o núcleo dispõe do Ginásio e este espaço está equipado com a aparelhagem necessária para a reprodução de música e consequente realização dos treinos.

Inicialmente, o grupo-equipa era constituído por sessenta e seis alunos, dos quais apenas uma pequena minoria dos alunos é do género masculino. No final do ano letivo, o número de alunos participantes neste núcleo de desporto escolar era de cerca de quarenta alunos. As idades dos alunos participantes estão compreendidas entre os dez anos e os catorze anos de idade. Este grupo-equipa é constituído maioritariamente por alunos que frequentam o quinto ano de escolaridade, existindo apenas uma minoria de alunos pertencentes a outros anos de escolaridade. Foram ainda nomeadas seis alunas do nono ano de escolaridade para serem juízas/árbitras nesta modalidade.

Na generalidade dos outros núcleos de desporto escolar, existem escalões onde os alunos são agrupados pelo seu ano de nascimento. Neste núcleo de atividades rítmicas expressivas os grupos-equipa são agrupados em dois níveis: nível introdutório, para grupos em iniciação e nível avançado para grupos de continuidade. Posto isto, este núcleo de desporto escolar enquadra-se no nível introdutório. Ao pertencer a este nível o grupo-equipa terá que apresentar, nos encontros previstos, duas coreografias com duração mínima de dois minutos e trinta segundos e duração máxima de quatro minutos. O professor responsável pelo grupo-equipa poderá alterar o nível do grupo no mesmo ano letivo desde que considere que o seu grupo possua as competências técnicas e artísticas necessárias ao nível seguinte.

Como objetivos gerais do núcleo de Desporto Escolar de Atividades Rítmicas Expressivas, pretende-se: promover o gosto pela modalidade; desenvolver o nível de todos os alunos na modalidade; desenvolver em particular o nível dos alunos de nível mais reduzido, de modo a conseguirem realizar as coreografias na totalidade e sem enganos; implementar treinos desafiantes para todos os elementos; fomentar nos alunos o respeito pelos outros grupo-equipa independentemente do nível; promover um clima positivo e de respeito nos treinos e encontros. Durante o ano letivo 2013/2014 realizaram-se de vários encontros. Estes torneios podem ser de carácter local, regional e nacional. Dado este grupo-equipa estar inserido no nível introdutório apenas participou nos torneios a nível local.

No arranque do ano letivo e após conhecer as características do núcleo de atividades rítmicas expressivas foi definida uma estratégia para o planeamento dos treinos de acordo com o quadro competitivo definido. Foi definido para algumas coreografias que seriam os alunos a elaborá-las. Assim, os primeiros treinos dedicaram-se à dança criativa no sentido de dar oportunidades aos alunos de puderem criar passos de dança, para que estes integrem as várias coreografias que se pretende apresentar. A minha prestação enquanto professora foi liderar pequenos grupos com maiores dificuldades, ajudando-os a melhorar tecnicamente. Durante o primeiro período letivo, o número de alunos pertencentes ao núcleo de atividades rítmicas expressivas foi crescendo e a minha participação foi preciosa ao integrar os novos elementos nas coreografias lecionadas, ensinando os passos da coreografia que já tinham sido lecionados.

No primeiro período ocorreu na EBFC o primeiro encontro de dança, organizado pela professora responsável e por mim. Este encontro possuía como objetivos a partilha de experiências entre os vários núcleos de atividades rítmicas expressivas das várias

escolas e a formação de juizes de dança. Estiveram presentes cerca de duzentos alunos provenientes de sete escolas e quinze professoras. Neste evento, coadjuvei a professora na organização onde participei na receção das inscrições das escolas, no envio e receção das autorizações de participação no encontro de dança dos nossos alunos, montagem e desmontagem do material no dia do evento, realizar um ensaio geral com todos os alunos da EBFC, fotografar e filmar o evento. Não foi possível participar na formação de juizes pois foi-me encarregue o ensaio geral enquanto a professora responsável reunia com as professoras das restantes escolas de forma a finalizar os últimos preparativos. No futuro, quando liderar um grupo-equipa de atividades rítmicas expressivas e organizar um evento deste tipo, devo solicitar a colaboração de um colega, permitindo-me dedicar a parte mais organizativa do torneio, estando os alunos assegurados pela colaboração do colega. Sem a minha ajuda, teria sido impossível a professora Ana, organizar tudo com as restantes professoras e assegurar os últimos retoques e instruções ao seu grupo-equipa. No geral, foi um evento que correu muito bem e superou as minhas expectativas e as da professora responsável, pela partilha de experiências que existiram e pela união de todos os alunos que se fez sentir em todo o encontro.

Ao organizar este torneio aprendi imenso com a professora responsável na organização de torneios e o que este tipo de eventos envolve. A reunião (em que pude estar presente) entre a Professora responsável e a Professora da Escola Secundária de Santa Maria deu-me alguma formação sobre o funcionamento do núcleo, dos encontros e sua avaliação. Neste encontro foi-me também disponibilizado o documento de apoio à formação de juizes.

No segundo período letivo, o trabalho desenvolvido no âmbito do núcleo de Atividades Rítmicas Expressivas foi de continuação das atividades iniciadas no período letivo anterior. Relativamente ao quadro competitivo, este período possuiu dois encontros dos vários núcleos. Nesses encontros obtivemos o primeiro e terceiro lugar. O alinhamento das coreografias, realizados pelas outras escolas, não foi bem-sucedido. O grupo-equipa da EBFC dançou duas coreografias seguidas e ficou a observar o resto do torneio. Penso que teria sido melhor, todos os grupos-equipas terem dançado uma coreografia de cada vez, permitindo assim alguns ajustes de última hora.

Para o primeiro encontro foram preparadas as coreografias trabalhadas durante o primeiro período letivo e para o segundo encontro foram preparadas duas novas coreografias nunca antes lecionadas. Considero que a opção de preparar duas novas coreografias tenha sido bastante arriscada pois apesar de existirem três treinos semanais

nunca é possível ter o grupo de dança (na altura, composto por cerca de quarenta alunos) na maioria dos treinos e tornando-se impossível os ensaios com todos os alunos. A ausência dos alunos implica que a repetição da mesma informação em todos os treinos, demorando mais até se completar toda a coreografia. De forma a colmatar esta falha, propus à professora a realização de treinos-extras, que permitissem a todos os alunos estarem presentes nos treinos de forma a prepará-los da melhor maneira para os encontros de dança. Ainda assim não foi possível ter todos os alunos, pois foi dada a opção aos alunos de terem no máximo três treinos-extra por semana, dois à quinta-feira em horas consecutivas (das 16 horas às 17 horas e das 17 horas às 18 horas) e outro ao sábado (das 10 horas às 11 horas e 30 minutos). O que aconteceu foi que os alunos escolheram, tanto o horário como o dia que mais lhes convinha, não cumprindo assim o objetivo principal da marcação dos treinos-extra.

Gostaria de ter tido mais disponibilidade para ajudar na construção e montagem das músicas, na confeção dos fatos e adereços, pois uma desvantagem de coadjuvar outro professor é este possuir outro horário totalmente diferente do horário que eu cumpro. O professor realiza estes trabalhos no horário que mais lhe convém, sendo este incompatível com o meu horário.

Considero que a professora responsável deveria ser mais rígida na remediação da indisciplina pois os alunos são demasiado conversadores perdendo-se mais tempo a chamar a atenção dos alunos do que a realizar o treino.

No futuro, considero que o núcleo não deveria possuir tantos alunos, limitando o número de inscrições até ao máximo de 25 alunos. Reduziria o número de treinos para duas vezes semanais e procuraria aceitar os alunos que garantissem a realização dos dois treinos semanais, de forma a garantir a totalidade do grupo-equipa nos dois dias, evitando assim a constante transmissão da mesma informação. Procuraria ser eu a elaborar grande parte das coreografias, por se tratar de alunas muito novas com ideias pouco concretas e fixas do que pretendem para a coreografia.

Relativamente a outras participações na escola, participei na semana das atividades de final dos vários períodos. Participei como árbitra e no secretariado das várias atividades. Estas atividades são sempre importantes na formação do professor estagiário por transmitirem conhecimentos de como se deve preparar este tipo de atividades. O professor que coordena o clube de desporto escolar foi essencial nas aprendizagens desta natureza. O núcleo de estágio ficou responsável pela criação e elaboração dos acessórios

necessários aos jogos da época quinhentista. Tivemos com auxílio do grupo de educação de educação física na preparação e desenvolvimento da mesma atividade.

Mais tarde, o grupo disciplinar de ciências decidiu criar um evento denominado “Ambientalíadas”. Com este evento, procurava sensibilizar a comunidade educativa sobre o meio ambiente. Nas “Ambientalíadas”, o NE esteve, novamente, envolvido na criação e elaboração dos acessórios necessários para os jogos do ambiente.

No âmbito da apresentação da área 2 - “Investigação e Inovação” realizamos uma palestra sobre a educação especial, onde convidamos vários palestrantes para partilharem as suas experiências de vida. Contámos com cerca de vinte pessoas a assistir a esta palestra. Esta palestra teve como pontos fortes a transmissão de experiências de vida e participação da audiência na palestra e como pontos a melhorar, o número de pessoas a assistir, devido a uma divulgação muito tardia. Com esta palestra realizada, aprendi o quanto é importante uma boa divulgação e uma divulgação realizada atempadamente, pois se o núcleo de estágio tivesse realizado uma boa divulgação, aumentaríamos o número de pessoas a assistir à palestra e esta seria muito mais enriquecedora do que realmente foi.

Com auxílio da OE, o NE organizou uma visita de estudo à serra de Sintra, com o intuito de realizar um percurso pedestre na serra e proporcionar aos alunos a experiência de puderem realizar escalada e rappel, visto não ser possível realizar na EBFC. Esta visita de estudo contou com as turmas dos três professores estagiários e uma turma de 9º ano da OE. O balanço da visita foi muito positivo, pois permitiu aos alunos vivenciar uma nova experiência e melhorar as capacidades de cooperação e superação de dificuldades. Fiquei surpreendida com algumas dificuldades demonstradas pelos meus alunos no passeio pedestre. Alguns alunos sentiram dificuldades em caminhar em terreno irregular, verificando o quanto estes não estão habituados a realizar passeios deste tipo. Relativamente à escalada/rappel, fiquei surpreendida com a quantidade de alunos que mostraram entusiasmo para realizar a atividade. Todos os alunos, exceto um, conseguiram completar o percurso de rappel. Esta atividade foi importante para dar experiência não só de realizar uma descida de rappel mas também sensibilizar os alunos sobre a importância de saber superar as dificuldades e aproveitar para ensinar os alunos sobre alguns aspetos sobre a segurança nestas atividades.

Os meus alunos verificaram que eu não estava a realizar a atividade por estar a dar segurança aos alunos que desciam. Na verdade, estava a dar segurança porque rappel e eu não combinamos, pois as minhas vertigens dificultam a realização da atividade. Uma

das experiências que vou sempre recordar é a motivação que os alunos me deram para eu ir realizar a atividade e quando a completei o percurso com sucesso, fui recebida por todos com um enorme entusiasmo. Com esta atividade, não só tive a oportunidade de dar experiência aos alunos em atividades que normalmente em aula não conseguimos dar mas também a oportunidade de ensinar os alunos sobre todo o envolvimento das atividades desenvolvidas nesse mesmo dia.

6. Área 4 – Relação com a comunidade

O diretor de turma (DT) é um mediador entre a docência e a gestão escolar, o elemento de ligação entre a Escola e os encarregados de educação. (Roldão, 1995) Este docente constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. Acumula ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa. (Boavista e Sousa, 2013) Como tal, é assim de extrema importância o acompanhamento do DT por parte do professor estagiário de forma a adquirir competências para intervir sobre os problemas da turma da forma mais adequada, coordenar o trabalho com os restantes professores da turma e por fim, saber lidar e relacionar-se com os encarregados de educação. O DT é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e comunicação entre os professores, alunos e pais. Cabe ao DT estabelecer a ligação entre os diferentes intervenientes implicados na relação educativa: alunos, turma, professores do conselho de turma, encarregados de educação, órgãos da escola e a comunidade envolvente. Deve orientar os alunos, estabelecendo relações com os alunos e coordenar atividades no seio da turma. Para tal deve conhecer cada um dos seus alunos para poder auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

As características de um bom DT são: saber ser amigo mas mostrar firmeza quando necessário, revelar maturidade e paciência, tomar decisões atempadamente e agir com ponderação, gostar de ajudar os alunos traçando-lhe metas ambiciosas e realistas, revelar expectativas elevadas, aceitar a diversidade cultural, ser um bom comunicador e ser eficaz na direção de reuniões.

O DT assume várias funções em duas áreas de intervenção: a docência e a gestão, ou seja, o DT é um docente que coordena um grupo de docentes e simultaneamente é um

elemento de gestão da escola, com responsabilidades na gestão global do conselho de turma que preside. O papel do DT na gestão curricular deve essencialmente incidir sobre quatro dimensões: reconstrução (análise em conjunto com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os professores refletirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma), diferenciação (identificação de diferenças culturais, sociais, ritmos de trabalho e dificuldades de aprendizagem diferentes entre os alunos), adequação (estratégias para adequar as várias situações aos alunos sem deixar de ter em vista as metas propostas) e construção (construção de um projeto com a colaboração dos professores do conselho de turma de forma a proporcionar aos alunos atividades culturais e/ou recreativas) curriculares.

A diretora de turma dispõe de dois períodos de cinquenta minutos cada para as atividades e tarefas dedicadas à direção de turma. O período dedicado à receção dos encarregados de educação era todas as quartas-feiras das 12 horas às 13 horas. Este horário de receção aos encarregados de educação é incompatível com o meu horário pois este dia era dedicado às outras disciplinas do segundo ano do mestrado. Procurei acompanhar semanalmente a DT no trabalho burocrático de levantamento e justificação de faltas, bem como o envio de correspondência. Este período de tempo foi igualmente utilizado para contactar com os encarregados de educação, via telefone, de forma a resolver problemas do quotidiano do aluno. A professora encarregou-me de criar o *dossier* de turma e mantê-lo sempre atualizado.

Senti alguma dificuldade em manter ao corrente sobre todos os assuntos da direção de turma: o facto de coadjuvar outra pessoa que não a orientadora de escola faz com que tanto eu como a DT possuamos horários completamente distintos. Pelo que a professora acaba por resolver muitos dos problemas e tarefas da direção de turma sozinha, como receber os encarregados de educação e resolver problemas com os alunos. Esta situação acaba também por me afastar um pouco dos assuntos da direção de turma.

Considero que a DT devia alterar o horário da receção aos encarregados de educação. A maioria dos alunos da turma 7ºD não possuía qualquer acompanhamento por parte dos encarregados de educação em casa. A atual hora do atendimento aos encarregados de educação não proporcionava o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, por ser uma hora em que a maioria dos pais não conseguia comparecer por motivos laborais. Alterando para uma hora mais ao final do dia aumentava a probabilidade dos encarregados de educação de conseguirem estar presentes nos

encontros e assim estarem mais presentes na vida dos seus educandos. Como disponho de mais tempo com a OE acabo por ter conhecimento das tarefas e atividades da responsabilidade do diretor de turma relativamente à turma do 7ºH do que relativamente à turma do 7ºD, que é da minha responsabilidade. A grande vantagem é provocar que eu seja mais pró-ativa e despenda tempo extra do meu horário de estágio dedicadas à direção de turma para que me mantenha constantemente atualizada.

Pondo-me, numa perspetiva de avaliação do trabalho desenvolvido, a DT cumpriu as tarefas e funções do diretor de turma, quando comparada com o que diz a bibliografia referido no projeto de acompanhamento da direção de turma. Esta professora, enquanto diretora de turma, preocupou-se sempre com os seus alunos e principalmente com os alunos em risco de reprovação do ano letivo, preparando-lhe planos de recuperação das aprendizagens. Disponibilizou-se, nas suas horas de apoio à biblioteca, em dar apoio aos alunos com mais dificuldades. Penso que isto é uma das atitudes que mostra o quanto a professora Teresa se preocupa com os seus alunos da direção de turma.

O facto de não estar sempre presente com a DT impede-me de observar as conversas e a resolução dos problemas com os alunos, pois como não existem horas letivas dedicadas à resolução de problemas relacionados com a direção de turma, a professora resolve os problemas durante as suas aulas de geografia.

No futuro, penso que deveriam ser dadas horas para os diretores de turma puderem dialogar e resolver as várias situações da direção de turma. Nas horas em que não fosse necessário resolver nenhuma situação, este horário poderia ser utilizado como apoio aos alunos nas disciplinas em que os alunos sentem maiores dificuldades. Considero ainda, que deveria existir um período de tempo em que fosse possível estar o professor estágio, o diretor de turma e a turma. Este período de tempo permitia ao professor estagiário um melhor acesso aos assuntos da direção de turma e posteriormente uma melhor intervenção junto do diretor de turma e da própria turma.

7. Reflexão Final

Na vida tudo tem um fim e este Mestrado também. Termina com o culminar de um relatório das experiências vividas intensamente como professora de educação física. Todas as atividades desenvolvidas, incluindo o relatório de estágio e os documentos que o suportam, revelaram-se fundamentais para a minha formação, na medida em que me

forneceram conhecimentos e um conjunto variado de experiências que constituem as bases para a minha evolução enquanto futura professora.

Este foi o meu primeiro contato como professora com a realidade e considero que é uma mais-valia na minha formação e um processo indispensável a qualquer docente. É durante este ano que o estagiário tem a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos em anos anteriores, num contexto de total supervisão por parte de um professor experiente e especializado.

Durante o ano letivo, adquiri um conjunto de experiências no âmbito da lecionação na disciplina de EF, contemplando as tarefas de planeamento, condução e avaliação, que contribuem para o desenrolar de um processo ensino-aprendizagem favorável à evolução positiva dos alunos na disciplina em questão. Para além disso, foi-me possível adquirir um vasto conjunto de competências que me permitirão conduzir um núcleo de desporto escolar, com todas as implicações que lhe estão inerentes. O acompanhamento e coadjuvação dos assuntos relacionados com a direção de turma, revelou-se fundamental para perceber o trabalho desenvolvido pelos diretores de turma no acompanhamento dos alunos e o papel tão importante que têm como intermediários entre a escola e a família. Relativamente ao trabalho de investigação-ação desenvolvido no âmbito da área 2, este revelou-se uma experiência gratificante, na medida em que, por um lado, me permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos acerca do modo como elaborar e implementar um projeto desta natureza e, por outro lado, fomentou-me o sentido crítico acerca de um tema que influencia, diariamente, o dia-a-dia das escolas.

Quanto à elaboração de todos os documentos elaborados ao longo do ano letivo, em especial o relatório final de estágio, surgiram como uma mais-valia para a reflexão acerca de todo o trabalho realizado. Esta reflexão permite que não me limite à descrição dos acontecimentos, mas que pense sobre os procedimentos que estiveram na base de tais acontecimentos, os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, projetando o que poderá ou não ser feito futuramente, no sentido da melhoria da função docente.

Acima de tudo, acredito que este processo me fez crescer. Aprendi que às vezes não faz mal parar e recomeçar, reforçar, enfrentar os vários desafios que nos aparecem, caminhando no sentido de ser cada vez melhor e dedicando muito esforço e brio a cada atividade.

8. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Ferreira de Castro (2011a). *Projeto TEIP 2009/2011*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas de Ferreira de Castro (2011b). *Projeto Educativo 2011/2014*. Documento não publicado.

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, (32), 121-133

Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93. Consultado em 15 de Dezembro de 2013 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/download/3355/2466>.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal..

Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), 31-39.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. *Boletim SPEF*. nº10 / 11, p. 135-151.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores concepções e práticas de orientação*. Departamento de Educação Básica. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa.

Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. FMH-UTL.

Jardim, M. (2007). A auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física e a sua formação no decurso do estágio pedagógico. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Fernandes, D. (2007). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Universidade de Lisboa

Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Mestrado no Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (2013). *Guia de Estágio Pedagógico*. Documento não publicado.

Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*, First Online Edition of *Teaching Physical Education*.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.

Onofre, M. (1996). Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente?. *Boletim SPEF*, (13), 51-59.

Ribeiro, J. (2005). *As Percepções de Estagiários e de Orientadores Sobre as Técnicas de Supervisão Pedagógica num Processo de Estágio Pedagógico: sua Utilização e Importância Relativa*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH – UTL.

Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*, Lisboa, IIE.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

Teixeira, M. (2007). As dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de Educação Física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *Actas X Symposium de Poio* (pp. 1159–1170).

Anexos

(Em formato digital – CD)